PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 18 20 LISTOPADA 1932 ROK XI.

SZKOŁA POLSKA A WYCHODZTWO POLSKIE.

Półtorawiekowa niewola narodu polskiego sprawiła, że blisko 8 miljonów braci naszych żyć musi poza granicami Rzeczypospolitej, w rozproszeniu po całym niemal świecie, w otoczeniu obcem a często wrogiem, zmagając się dziś z trudnościami potęgującego się kryzysu powszechnego. Wszędzie są oni tam narażeni na groźne niebezpieczeństwo wynarodowienia. Gdy my na każdym kroku korzystamy z urządzeń własnego państwa dla pielęgnowania kultury ojczystej, gdy dzieci nasze w polskiej szkole wychowujemy na przyszłych obywateli kraju, to rodacy nasi w niektórych krajach prowadzić muszą bohaterską walkę o najświętsze przyrodzone prawa do posługiwania się własnym językiem, do wychowywania młodego pokolenia w duchu polskim. Chcąc uchronić się przed zatraceniem własnego oblicza w otoczeniu obcem, wszędzie zapalać oni muszą i utrzymywać ofiarną pracą ogniska życia polskiego w parafjach, szkołach, instytucjach społecznych, w osadach swoich i w każdej polskiej rodzinie. Twarda ta walka o byt w tem obcem środowisku wyrobiła w nich niepospolity hart i odporność, a oddalenie od kraju i tęsknota za nim spotęgowały ich patrjotyzm.

W żywej pamięci mam opowiadanie ks. prof. Posadzego, który odwiedzał przez szereg miesięcy naszych braci hen daleko w Brazylji. „Wyspowiadałem raz pewnego starca. Przyjąwszy komunję św. — zamilkł. Przez dłuższy czas słowa z niego nie było można wydobyć. Po pewnym czasie odezwał się dziwnym głosem: „Myśl, że umrzeć muszę na obcej ziemi, ogromnie mnie wzruszyła. Niech ksiądz dobrodziej — kiedy stąpi na polską ziemię — ją ucałuje w pozdrowieniu ode mnie!“ Czy wolno nam wobec takiego patrjotyzmu patrzeć obojętnie na losy tak licznej i tak wartościowej części naszego narodu? — Przyznać musimy, że zainteresowanie się losem naszych rodaków na obczyźnie nie przeniknęło dotąd do wszystkich warstw społeczeństwa naszego. Nie może nas usprawiedliwić twierdzenie, że obecny kryzys gospodarczy, który już od kilku lat przeżywamy, odsuwa zagadnienie łączności z rodakami na obczyźnie na plan drugi.

A czy właśnie w takich ciężkich chwilach nie powinien jeden drugiemu pomóc? Przyjście z pomocą naszym braciom na obczyźnie, z którymi łączą nas więzy krwi, języka i zwyczajów ojczystych, jest dziś więcej konieczne niż kiedykolwiek. Służąc

zaś rodakom na obczyźnie, Polsce służymy, bo przecież są oni częścią organizmu narodowego, chociaż w skład państwa polskiego nie wchodzą. Niech nasi bracia na obczyźnie zatem wiedzą, że wszyscy jednomyślnie nie chcemy,

„Żeby był Polak z Ojczyzny wyjęty,
Luzem rzucony pomiędzy narody",

przeciwnie, pragniemy całą duszą,

„Aby zbudował dom własny i święty,
Dom przypodobien do starej zagrody".
(Marja Konopnicka.)

Zapomnijmy więc choć na chwilę o własnych codziennych troskach i pobiegnijmy myślą do owych domów polskich na obczyźnie — tych tysięcy drobnych ognisk rodzinnych, w świetle których rośnie młode pokolenie, i do tych większych ośrodków społecznego życia polskiego, wybudowanych przez naszych braci. Niech każdy z nas dorzuci malutką cegiełkę: niech pieniądzem, dobrą książką, pięknym obrazkiem z Polski przyczyni się do podtrzymania ducha narodowego i katolickiego na obczyźnie. Zachęca nas do tej pracy ks. kardynał dr. Hlond, Prymas Polski, temi słowy:

„Siedem miljonów braci poza granicami Ojczyzny, to fakt, dla którego naród obojętny być nie może. Na wychodztwie dusze giną dla Boga i Polski. Z dnia na dzień kurczy się polskość na obczyźnie. Ratować braci na wychodztwie, to święty obowiązek katolicki i polski. Ciężki u nas kryzys gospodarczy, ale nierównie cięższy jest kryzys polskich dusz poza krajem. Opatrzność Boża policzyła niewątpliwie narodowi martyrologję, którą jego wychodztwo przeżywało wtedy, gdy nie było się komu ująć za tułaczami polskimi. Dzisiaj niepodległość nakłada na nas obowiązek zatroszczenia się także o ich dolę. Słusznie spodziewają się oni tego po Macierzy w swem opuszczeniu i niedostatku wśród obcych; często narażeni na wyzysk, poniewieranie i wynarodowienie, a nawet uwikłani w sieci bezbożnego radykalizmu i wywrotu rewolucyjnego. Już wielki czas, abyśmy sobie uświadomili swoje powinności wobec emigracji i ogrom pracy, który nas w tym względzie czeka".

Za tem wołaniem najdostojniejszego protektora wszystkich rodaków zagranicą naszego Państwa idzie Stowarzyszenie „Opieka Polska nad Rodakami na Obczyźnie."*) Zadaniem Stowarzyszenia bowiem jest według art. 8 swego statutu:

„udzielanie opieki wyjeżdżającym z kraju i przebywającym na obczyźnie rodakom oraz utrzymywanie z nimi łączności duchowej i kulturalnej, opartej na wspólnych tradycjach katolickich i narodowych".

Stowarzyszenie postawiło sobie jako główny, codzienny obowiązek utrzymywanie łączności z rodakami zagranicą, opartej na najgłębszych i najpiękniejszych wspólnych naszych uczuciach przywiązania do wiary i do Polski. Na tem tle bowiem możemy wszyscy porozumieć się bez względu na to, coby nas dzielić mogło: odmienne przyzwyczajenia, poglądy lub sposób życia.

---

*) Zarząd Okręgu Zachodniego ma swą siedzibę w Poznaniu, Dom Rzemieślniczy, telefon 39-90, Wały Zygmunta Starego 9.

Akcja pomocy braciom na obczyźnie nie może być doraźna i chwilowa, musi się rozwijać planowo i systematycznie w wysiłkach zorganizowanych, musi być wyrazem solidarnego współdziałania całego społeczeństwa. Do tego poziomu zrozumienia obowiązków wobec braci zagranicą dojdziemy jednak dopiero wówczas, gdy rozpoczniemy pracę wychowawczą u podstaw, gdy zagadnienie emigracyjne przeniknie do szkoły polskiej, gdy dzieci i młodzież w szkołach polskich zapoznają się z położeniem i rolą ludności polskiej, mieszkającej poza granicą państwa polskiego.

Sekcja Oświatowa „Opieki" nawiązała kontakt z młodzieżą polską na obczyźnie z okazji Gwiazdki w roku 1931, wysyłając do dzieci w dalekich krajach listy, pisane przez młodzież szkół miasta Poznania. Przytem wykonały dzieci poznańskie także liczne rysunki i wycinanki-naklejanki na kartonikach w wielkości opłatka według motywów - wzorów rodzinnych, aby przypomnieć swym rówieśnikom na obczyźnie Gwiazdkę w Polsce. Niektóre prace były małemi dziełami sztuki, inne uderzały swemi serdecznemi napisami, szczerością pozdrowień i życzeń dla dzieci i ich rodzin na emigracji. W akcji tej wzięły udział 34 szkoły miasta Poznania, upominków wykonano razem około 500.

Jaki oddźwięk akcja znalazła na emigracji, o tem świadczy wielka ilość serdecznych podziękowań, nadesłanych do „Opieki" od naszej dziatwy zagranicą. Przytaczam urywki z niektórych:

„Teraz Ci napiszę, kochana Stasinko, jak to przyszło, że do Ciebie piszę. Obchodziliśmy tu na obczyźnie w Koeln-Kalk 3-go stycznia wspólną Gwiazdkę wszystkich towarzystw i dzieci szkółki polskiej. Nadeszły opłatki od Wielebnego ks. Kardynała i Prymasa Polski ze wzruszającemi życzeniami. Życzenia były przeczytane na przepełnionej salce, także od Ciebie, kochana Stasinko od Marji Worochówny, od Jadzi Gościniakówny, od Moniki Trzyrzewskiej i od Kazimierza Kaczmarka i od „Opieki nad Rodakami." Byli też nasz czcigodny ks. Wochowski i nauczycielka p. Śliwińska, która nas uczy wszystkiego dobrego, abyśmy, my dzieci polskie, były chlubą rodziców i narodu naszego. My dzieci szkółki polskiej wystąpiłyśmy na obchodzie gwiazdkowym ze 6 pieśniami. Był żłóbek, żywy obraz, jeden duży anioł i małe aniołki i my siedem śnieżków przy żywym obrazie, piszę Ci, kochana Stasinko, że było cudownie, tak powiedzieli wszyscy, którzy byli obecni. Wiesz, kochana Stasinko, jak przyszłam do Twojej fotografji? Nasza p. nauczycielka wzięła te śliczne karty na kurs języka polskiego, którego ona nam udziela, ciągnęłyśmy losy, więc Twoja kartka padła na mój los. Czyś to Ty tak ślicznie namalowała tego białego orła? Ach, jak ładnie! Wzamian przesyłam Tobie, kochana Stasinko, naszą fotografkę. Występowałyśmy 8 listopada na wieczorku rodzicielskim i przypomniano nam 25-tą rocznicę, jak matki i dzieci polskie walczyły we Wrześni o mowę polską".

„Za książki, które nam przysłano z Polski, składamy jak najserdeczniejsze podziękowanie. Ażeby się odwdzięczyć za pamięć o nas w ojczyźnie, będziemy się starały korzystać z tak cudnych książek o Polsce, jej języku, pamiątkach, królach, dziejach, losach... Zapewniamy, że kiedykolwiek będziemy miały sposobność czerpać wiedzę lub też rozrywkę z podarowanych nam dzieł,

myśl nasza uleci aż hen... do Ojczyzny, gdzie znajdują się nasi Rodacy, nas kochający i o nas pamiętający".

Z powyżej przytoczonych przykładów widzimy, jak wdzięczne i w skutkach doniosłe jest propagowanie łączności młodzieży naszej z młodzieżą polską zagranicą. Z okazji „Dnia Opieki Polskiej nad Rodakami na Obczyźnie" w dniu 2. X. 32 r. wydał kurator O. S. P. p. dr. M. Pollak okólnik z 21. IX. rb. nr. O. 30432/32, w którym czytamy:

„W akcji tej nie może zabraknąć szkoły polskiej, która powinna zarówno żywo pamiętać o Polakach, rozproszonych po całym świecie, niejednokrotnie nie znających nawet Polski Zmartwychwstałej, jakoteż troskliwie dbać o utrzymanie kontaktu z Polakami zagranicą, o pielęgnowaniu uczuć braterskich i siostrzanych w odniesieniu do tych w oddaleniu od Polski żyjących obywateli. Kultywowanie tych uczuć niewątpliwie jest jednem z wielkich zadań wychowawczych szkoły. — W szczególności powinna się młodzież dowiedzieć, w jakich krajach i w jakiej liczbie żyją Polacy zagranicą, jakie są warunki ich pracy i życia i jaką walkę staczać muszą o zachowanie swej narodowości, jaką reprezentują siłę ekonomiczną i państwowo-twórczą, jakie znaczenie obecnie i w przyszłości może mieć dla państwa polskiego ich pobyt i praca poza Polską. W ten sposób w młodzieży szkolnej należy wzbudzić chęć i zapał do pomocy dla Braci na obczyźnie. Czynna pomoc młodzieży szkolnej może najlepiej się objawić w zbiórce książek beletrystycznych, podręczników szkolnych do nauki języka polskiego, geografji i historji, czasopism, gier pokojowych, map krajoznawczych itp., któreby nadawały się dla Polaków i szkół polskich zagranicą. Pożądane też bardzo jest wszczęcie korespondencji i nawiązanie w ten sposób bliższego kontaktu z Polakami zagranicą, zwłaszcza z młodzieżą szkolną".

Podawanie dzieciom nauki o życiu rodaków zagranicą nie wymaga osobnego przedmiotu w ramach programu szkolnego. Dla tych celów wyzyskać można okazyjnie lekcje historji, geografji, nauki o Polsce współczesnej, języka polskiego, religji, rysunków i robót ręcznych. Przy podawaniu wszelkiego materjału informacyjnego działać należy na uczucie, by wywołać zainteresowanie i zapał, który powinien pociągnąć za sobą czyn ofiarny. Cel ten wychowawczy osiągniemy jedynie wówczas, gdy posługiwać się będziemy urozmaiconym materjałem pomocniczym jak listami, wycinkami z prasy codziennej, literaturą, jaka powstała wśród rodaków zagranicą, itp. Rzeczy te umieszczać należy w specjalnej „skrzynce" na łatwo widocznem i dostępnem miejscu, aby całą młodzież zainteresować i zachęcić do pracy dla tak szlachetnej idei. W ten sposób z łatwością stworzy się podstawę charakterów moralnych.

Jeśli dziecko słyszy, ile bracia nasi zagranicą walczyć muszą o zachowanie swej polskości, wówczas w wrażliwej jego duszy rodzi się postanowienie, żeby nadewszystko kochać i cenić swą godność narodową. Wzrasta miłość do Ojczyzny i jako najszlachetniejszy owoc tej nauki pozostaje w duszy dziecka silna i zdecydowana wola, by wiernie stać przy ziemi ojców, wszystko

poświęcić dla jej dobra, także ofiary i niewygody dla niej znosić. Powstaje pobudka, by dopomóc w ciężkiej walce o byt narodowy wedle sił i możliwości do wytrwania i zwycięstwa. W ten sposób rodzi się czyn praktyczny, szkoła nauczania staje się szkołą wychowania, szkołą czynu.

Oprócz książek pożądane są na emigracji pocztówki — widokówki (o ile używane, z zalepioną korespondencją), ułożone w serje z krótkim lecz wyczerpującym opisem, a mianowicie serje:

a) geograficzne — mapy, krajobrazy, miasta,

b) historyczne — wypadki dziejowe, bitwy, unje, czem była Polska, czasy niewoli, życiorysy jednostek zasłużonych,

c) etnograficzne — zwyczaje, obyczaje, stroje, przysłowia,

d) literackie — objaśnienia dzieł pisarzy i poetów polskich.

Młodzież starsza powinna dostarczać referatów z czasów Polski niepodległej, z czasów niewoli (podkreślając wybitne czyny w walce o niepodległość) o obyczajach i zwyczajach w Polsce. Pożądane są przemówienia na uroczystości narodowe, teatrzyki dla dzieci z nieliczną obsadą ról, zbiory wierszy okolicznościowych.

Pracę w komitetach młodzieży*) zaleca się podzielić na działy, np. dział propagandy, którego członkowie mają obowiązek uświadamiania współuczniów przez wygłaszanie referatów, ogłaszanie sprawozdań, odezw, komunikatów. Więcej uzdolnieni uczniowie winni opracowywać opisy, referaty do wymienionych seryj widokówek — ilustracyj — fotografij. Inny dział winien się zająć zbieraniem książek i wogóle wszystkiego, co dotyczy Polski, co daje młodzieży naszej na obczyźnie możność przypomnienia sobie kraju ojczystego. Do tego działu należy też segregacja zebranego materjału. Wreszcie istnieć powinien specjalny dział oprawy książek i czasopism, ich naprawy, nalepiania wartościowych obrazków na kartonie wzgl. na tekturze.

Nad ustrojem komitetu i jego całą działalnością czuwać winien opiekun: nauczyciel - wychowawca, który będzie utrzymywać jak najściślejszy kontakt z „Opieką Polską nad Rodakami na Obczyźnie". Opiekun winien być odpowiedzialny przed wymienioną „Opieką" i prowadzić całą akcję na terenie danego zakładu ściśle według wskazówek tegoż zarządu. Opiekun winien zarządowi przedłożyć na pewien czas przed 1 dniu każdego kwartału projekt pracy na następny kwartał, a po upływie kwartału zdać dokładnie sprawę z działalności ubiegłego okresu. Poza tem winien opiekun w wszystkich sprawach zasadniczych, jak wydanie odezw, broszur, pism itp. uzyskać poprzednio aprobatę „Opieki".

By idea ta coraz bardziej się popularyzowała, potrzeba jak

*) „Komitety Opieki nad Młodzieżą Polską na Obczyźnie" istnieją przy kilkunastu szkołach m. Poznania.

najliczniejszych zastępów nauczycieli, owianych duchem umiłowania wielkiej sprawy, jaką jest pomoc rodakom na obczyźnie. W tym kierunku winno iść także przygotowanie kandydatów w seminarjach nauczycielskich, gdzie w programie nauk zagadnienie Polaków zagranicą winno znaleźć należyte uwzględnienie. Że nauczycielstwo samo zdaje sobie sprawę z doniosłości problemu Polonji zagranicznej dla polskiej szkoły, o tem świadczą dobitnie uchwały tegorocznego Walnego Zjazdu w Częstochowie nauczycieli, zrzeszonych w Stowarzyszeniu Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Polsce.

Istotnie, wielkie i w skutkach doniosłe jest zadanie, jakie szkoła polska winna spełnić wobec braci zagranicą. Dlatego też hasło „pomocy rodakom na obczyźnie" znajdzie niewątpliwie głośne echo w szkole polskiej i stosownie do gorącej zachęty ze strony władz szkolnych nauczycielstwo skorzysta zapewne z każdej okazji, by zainteresować młodzież sprawami Polaków zagranicą, by rozpalić w jej sercach chęć i pragnienie udzielenia pomocy rodakom na obczyźnie.

Poznań. Jan Sobolewski.

TADEUSZ KOŚCIUSZKO
a
„POWSZECHNA EDUKACJA".*)

Poza książkami nie zapominał o rolnictwie. Był w niem „dla sąsiadów wzorem".[50a]) Starał się o dobrą uprawę ziemi.[50b]) Chciał zastosować wiadomości, nabyte zagranicą. Zaprowadzał więc w Siechnowicach — 1784—1791 — ulepszenia; jęczmień nowy z Anglji sprowadzał i trawę angielską; sery holenderskie wyrabiać próbował.[51]) W Szwajcarji dużo rozmawiał z rolnikami, zajmował się uprawą ziemi przez nich, obchodzeniem się z bydłem.[52]) Jeszcze też w 1815 roku, pozostając na obczyźnie, chciał nabyć tam gospodarstwo rolne.[53]) Lubił ogrodnictwo. Urządził w Siechnowicach „labirynt" z leszczyny; sadził drzewa owocowe oraz wielkie drzewa po obu stronach szerokiej alei.[54]) Zleca siostrze zasadzić aleję z brzózek.[55]) Po złożeniu szarży generalskiej i opuszczeniu wojska w 1792 r. pisze do ks. generałowej Czartoryskiej, że chciałby „utrzymywać ogród w czystości i opatrzeniu dobrem drzewka".[56]). Marzeniem jego było w 1794 r. „po zniszczeniu nieprzyjaciela" spokojnie pracować w ogrodzie.[57]) Zajmuje się nim też po powtórnym powrocie z Ameryki, po 1798 roku; w Berville pod Paryżem piele, okopuje drzewka, troszczy się o kwiaty, czyta książki, tyczące się botaniki.[58]) Był wogóle wrażliwy na piękno przyrody; zwiedzając w późnym wieku Szwaj-

*) Początek rozprawki w Nr. 17 *P. S.* (5. XI 1932.)

carję, przebył konno słynną przełęcz Gemmi; pod Solurą, 1815, 1816, godziny całe spędzał na jednem ze wzgórz okolicznych zamyślony i wpatrzony w widok zielonych dolin i gór, oczekując zachodu słońca. [59]) [60])

* * *

Był to zatem umysł żądny wiedzy, w nią zasobny, wszechstronny, przestający nieustannie z dziełami historyków, filozofów, ekonomistów i mężów stanu. Zestawmy krótko wyniki jego życiowej pracy nad własnem wykształceniem.

Znał prócz ojczystego języka, francuski i niemiecki; [61]) po 8-letnim pobycie w Ameryce znał i angielski; musiał się przecież w tym języku porozumiewać tam ze swymi żołnierzami.[62]) Prawda, że ortografja jego francuska była błędna, że była nią także i polska; grzeszyło tem jednak wielu wybitnych, słynnych osób owych czasów; Fryderyk Wielki robił w jednem zdaniu ojczystego, niemieckiego języka na 21 wyrazów błędów dziewięć; [63]) ortografja pani Geoffrin, kobiety „niemal europejskiej potęgi, reprezentującej światło ducha“, była nader wątpliwa.[64]) Zarzucają Kościuszce, że zawikłany jest często styl jego listów; nie można temu zaprzeczyć, jednak nie listów, pisanych przed wyjazdem do Ameryki oraz z czasów pobytu w Stanach Zjednoczonych i z czasów powstania, lecz niektórych późniejszych; wpływ to widocznie cierpień po Maciejowicach jak i starości. Nie umiał też nieraz myśli swych jasno wyrażać;[65]) za to „myślał sam prosto“, i choć „wyrażał się zawile... nagle w samo sedno lapidarnem utrafiał słowem“.[66]) Nie był też mówcą[67]); przecież jednak jeden z najsłynniejszych niemieckich powieściopisarzy, Gustaw Freytag, zeszedł z trybuny poselskiej, nie umiejąc dokończyć przemówienia.

Znał w wysokim stopniu inżynierję, budowę dróg i mostów, architekturę wojskową; celował przecież w Ameryce ufortyfikowaniem pozycji i w Saratodze i w Westpoint i w innych miejscowościach;[68]) wszyscy dowódcy amerykańscy zaznaczają to jednomyślnie; nie możemy więc my temu zaprzeczać i wątpić w jego wiedzę inżynierską. U nas doskonale oszańcował Warszawę. [69]) Widocznie dla tej jego znajomości sztuki fortyfikacyjnej cenił rozmowę z nim o niej i nowe jego w niej pomysły inspektor fortec w republice francuskiej, sławny inżynier Dançon. [70])

Znał Kościuszko dobrze taktykę wojskową; zaprowadził przecież w wojsku polskiem nową broń w piechocie, kompanje strzeleckie, przeznaczone dla służby wywiadowczej, patrolowej i walki tyraljerskiej; były to zaczątki szyku rozproszonego. Przywiózł tę nową tyraljerską taktykę z Ameryki.[71]) Dalej, położył szczególne zasługi w wyćwiczeniu piechoty na sposób pruski, w rozwijaniu jej w długie, trójrzędowe linje, w posuwaniu się temi linjami w ogniu salwowym.

Znał wreszcie doskonale artylerję; zostawił pamiątkę tego w piśmiennictwie angielskiem co do artylerji konnej. Cenił tę nową broń. Jeszcze w 1813 r. radzi Jeffersonowi używać artylerji konnej[72]). Gdy osiadł po powrocie z Ameryki we Francji, proszony był przez generała Davie, wówczas ambasadora Stanów Zjednoczonych w Paryżu, o ułożenie potrzebnej rządowi amerykańskiemu instrukcji dla artylerji konnej; taktyka tej broni była bowiem wówczas jeszcze w kolebce. Napisał Kościuszko tę instrukcję w 1800 r. w języku francuskim. W 1809 r. wydał ją w Londynie prezes uczonego towarzystwa wojskowego w Westpoint J. Williams, jako podręcznik dla uczniów akademji wojskowej, pt. *Obroty artylerji konnej*[73]). W przedmowie podaje wydawca list Daviego; według niego „pracy podobnej nie posiada jeszcze żadna armja na świecie", a jest ona dziełem oficera „po mistrzowsku panującego nad przedmiotem".

Niesłusznie zatem robi się zarzut Kościuszce, że była u niego natura „dyletancka *par excellence*, mało skłonna do wyłączności i specjalizacji"; wobec bowiem dopiero co przytoczonych faktów, świadectw i ocen znał Kościuszko zawód inżyniera i artylerzysty bezwarunkowo doskonale, wyspecjalizował się w nim rzetelnie, chociaż nie w szkole wojskowej we Francji, to widocznie już to jako samouk sumienną własną pracą, tą samą pilnością, którą w szkole kadetów wszystkich kolegów przewyższał, już to w czasie długiej wojennej praktyki w Ameryce[74]). — Że poza tem miał usilną chęć poznania dalszej, innej jeszcze wiedzy, to nie wada, lecz jedna z jego zalet.

Temu faktowi specjalizacji w naukach wojskowych nie sprzeciwiają się zarzuty, czynione Kościuszce jako wodzowi, strategowi; wiedza to bowiem inna, umiejętność inna, wymagająca odrębnych i niejako przyrodzonych zdolności. A Kościuszko, jak jednogłośnie wszyscy przyznają, skromny, nie narzucał się przecież sam na wodza; „cichy ... w pokorze ducha ... przyjmował namaszczenie na najwyższą władzę i ofiarę obywatelską"[75 a]). Szukali go, wybrali, mieli zaufanie do niego współcześni, także i wojskowi; wpajali tem w niego zaufanie do siebie, klękali przed nim[75b]), zmusili go niejako do przyjęcia wyboru. Przecież się wahał, stawiał warunki, aby powstanie było należycie przygotowane, aby nie było przedwczesne; przecież nawet historyk, najkrytyczniej go oceniający, przyznaje, że Kościuszko „nie ponosi odpowiedzialności za wybuch powstania";[76]) przecież słuszną uwaga, że „był w swem społeczeństwie największym",[77]) że nie było nikogo, ktoby był w stanie zastąpić go jako duchowego sternika sprawy rewolucyjnej.[78]) Krytyka, której podlega jako wódz, dowodzi tylko, że nie był Kościuszko genjuszem wojskowym, genjalnym strategikiem, że się także i mylił, lecz iluż to nawet i genjalnych wodzów się

myliło; dowodzi wreszcie, że nie miał szczęścia, a ileż to — podług zdania najsłynniejszych pisarzy wojskowych[79a]) — od tego szczęścia na wojnie zależy, przy nieraz koniecznem na niej ryzykowaniu. Zważyć przytem trzeba, że był Kościuszko bez odpowiednio uzdolnionych pomocników, bez wykwalifikowanego sztabu generalnego, bez kwatermistrzostwa, że służba wywiadowcza, ubezpieczająca, łączności — działała jak najgorzej.[79b])

Pozostanie więc słusznem zapomniane zdanie wielkiego historyka, Józefa Szujskiego: „...być może, że inny byłby świetniej poprowadził kampanję 1794 r., która przy apatji narodu i przemocy sąsiadów zawsze była straconą, to atoli pewne, że nikt nie byłby w stanie poprowadzić jej chlubniej dla naszego narodu, nikt nie byłby w stanie tak zachować w całości myśl przyszłości, ideę oswobodzenia narodowego, nikt tej walki nie byłby w stanie uczynić szczytniejszą dla nas tradycją, jak właśnie Kościuszko. Stąd morał, że często cnota jest cenniejszą i ważniejszą dla narodu, niż genjusz".[80a])

Poza temi umiejętnościami zawodowemi, inżynierją i wojskowością, znał Kościuszko ekonomję polityczną i filozofję, rysunek i malarstwo; nie obca musiała mu być i historja sztuki, znał rolnictwo i ogrodnictwo, wyuczył się, jak wiadomo, także i rzemiosł: stolarstwa i tokarstwa. Poznał wreszcie, dużo podróżując, wiele krajów i narodów, obyczajów i ludzi, z którymi obcował; zebrał moc spostrzeżeń, nabył wiele doświadczenia i zdolności oceniania osób, cechował go też spokój, rozwaga i samodzielność myśli.[80b]) Posiadał zatem szereg cały cnót, sposobiących go na przywódcę narodu.

Wybitny pisarz z połowy XIX w. uczynił jednak Kościuszce zarzut, że nie był religijny; według niego ten brak religijności był nawet powodem upadku insurekcji.[81]) Poważny historyk czasów dzisiejszych pisze, że według pamiętników Moszczeńskiego współczesna Kościuszce generacja kadetów „straciła religję" i zaznacza: „takim też przedstawiamy sobie Kościuszkę."[82])

Zarzut taki nie jest słuszny. Prawda, że Kościuszko był oczywiście dzieckiem swoich czasów, że żaden prawie z jego słynnych współczesnych czy współpracowników nie był prawowiernym katolikiem, ani jego adjutant i towarzysz w niewoli, piewca *Śpiewów historycznych*, Juljan Ursyn Niemcewicz, ani tak popularny bohater z pod Raszyna, jak ks. Józef Poniatowski, ani twórca legjonów, bohater z hymnu narodowego, Jan Henryk Dąbrowski, ani twórcy konstytucji trzeciego maja, Ignacy Potocki i ks. Piatoli; wszyscy oni bowiem byli członkami lóż masońskich. Taki to już był duch czasu.[83a]) Dla ich usprawiedliwienia twierdzi się wprawdzie, że masonerja owych czasów w Polsce inna była, niż dzisiejsza. Inna — chyba o tyle, że składała się prawie

cała z elity społeczeństwa, że należały do niej — jak przyznaje ksiądz Załęski — „najwybitniejsze osobistości na polu polityki, wojskowości i nauki“, a dziś należą, zdaje się, osoby wprawdzie wybitne, lecz nieliczne; o ile bowiem chodzi o stosunek masonerji do katolicyzmu, to istniały przecież już wówczas przeciw niej ostre bulle papieskie, jak bulla z 27 kwietnia 1738 r., z 18 marca 1751 r., z 13 sierpnia 1813 r., które zakazywały należenia do masonerji pod karą — klątwy![83b] Część społeczeństwa widziała też w niej dlatego już wtedy źródło wszelkiego zła, „farmazoństwo“ i niewiarę; pałac Mniszchów, gdzie odbywały się posiedzenia Wielkiej Loży Narodowej, nazywano stale pałacem Lucypera.[84]) Nie stracił jednak Kościuszko wiary w Boga. W całym szeregu listów, z różnych chwil życia, wspomina jużto „Istotę Najwyższą“, jużto „Opatrzność“ jużto wyraźnie „Boga“, i to nie na pokaz, lecz najwidoczniej szczerze.[85]) Chociaż kilka przykładów: „Istności najwyższej zawsze i ja polecam się i Jej się oddaję na wolę. Ty to robisz, uspokój się przeto i bądź wesołą“, pisze do siostry Anny Estkowej w 1790 roku.[86]) „Niechże Was zawsze Opatrzność Najwyższa błogosławi“ — pisze do Teklusi Żurowskiej i jej rodziny w tymże roku.[87]) „Bóg widzi, że nie francuską zaczynamy rewolucją“ — do księżnej generałowej Czartoryskiej w 1794 r.[88]) „Bóg nam dopomoże w sprawie tak świętej“ — do generała Mokronowskiego w tym samym roku.[89]) Słowami: „Niech Opatrzność kieruje Was“, kończy list do księcia Adama Czartoryskiego, zapewne w 1815 roku.[90]) „Boże natchnij Cesarza (Aleksandra) w dotrzymaniu danego słowa“ (przyłączenia do Polski dzielnic wschodnich), modli się w liście do przyjaciela Józefa Sierakowskiego z 1816 r.[91]) Rysuje też głęboko pojętą, odrębną w wyrazie głowę Chrystusa[92]), podług nauki, którego przecież przez całe życie tak bardzo gorąco miłował bliźnich! Inna rzecz, że ten przez lat osiem żołnierz o wolność Stanów Zjednoczonych i wolnomularz w Ameryce[93]) żądał w kraju od kościoła w imię potrzeb ojczyzny, z bezgranicznego do niej umiłowania i z troski o jej niepodległość, wydania „wszelkich bogactw w kościołach“ na ofiarę dla Polski, „wyjąwszy to, co na nieuchronną potrzebę Świętej Religji obrządków zostać ma“.[94])

Lecz był religijny. Rozpoczął powstanie w 1794 roku w ręku z szablą święconą, przed przysięgą na Rynku, w kościele OO. Kapucynów w Krakowie, a krótko przed zgonem we wskazówkach życiowych do młodego Zeltnera, każe mu zaraz po wstaniu, co dzień rano, zwracać się z pierwszemi myślami, z „kilkuminutową modlitwą do Najwyższej Istoty“.[95]) Że „w rzeczach wiary ... żądał tolerancji“,[96]) to wypływało przecież z jego miłości bliźniego. Cnota to zresztą konieczna u wodza narodu. Woła więc do niego: „Niech każdy szanuje Boga podług wiary

swojej ... zostawcie w spokoju ludzi, różne mających od nas wyznanie, złączcie się z nimi — miłością ojczyzny".[97])

*
* *

Nie dziw, że ludzie wybitni zachodu Europy i Amerykanie, mężowie stanu i myśliciele lgnęli do Kościuszki, szanowali go, przestawali z nim tak chętnie. Nie czynili tego jedynie z powodu, że otoczony był aureolą bohaterstwa, że był symbolem walki o wolność z nimbem męczeństwa, lecz także dla jego umysłu i serca. Znając go tylko jako żołnierza — wodza, zarzucającego na ramiona ciężką, grubą sukmanę chłopską, bylibyśmy skłonni wyobrażać go sobie jako naturę twardą, może żołniersko szorstką, jako umysł z wykształceniem dostatecznem może dla żołnierza, lecz jednostronnem. Nic takiego. Mimo prosty, mimo spartański sposób życia Kościuszki, był umysł jego wytworny, wysubtelniony kulturą Zachodu, wiedzą i upodobaniami. Żołnierz to i filozof, rolnik i artysta, inżynier i ekonomista, mąż stanu i miłośnik przyrody. Dlatego to miał między przyjaciółmi Jeffersona, jednego z najszlachetniejszych umysłów Ameryki, oraz Lafayetta, jednego z najznakomitszych mężów Francji. Dlatego to cały szereg dyplomatów, mężów stanu, filozofów, podróżników, literatów towarzystwa jego poszukiwał. Dlatego lubiono go na salonach pani Récamier. Rozmową swą zaciekawiał, o ile chciał być rozmownym i miłym; nie był nim bowiem dla każdego, bywał i niedostępnym i oziębłym,[98]) chciał bowiem być wiernym sobie i szczerym.[99]) Umiał on wreszcie tak samo jak z ludźmi najwybitniejszymi rozmawiać także i z ludem prostym; lubił więc przestawać w obozach, w Bosutowie i pod Połańcem, z włościanami,[100]) w Berville pod Paryżem z francuskimi wieśniakami, pod Solurą z robotnikami w kamieniołomach,[101]) w Ameryce ze swymi żołnierzami.[102]) Urok rozmowy z nim zniewalał dla niego wszystkich.

Przypisy.

[50a]) *Wład. Wisłocki* — „Tygodnik Ilustr.", Warszawa, 1881. Tom I, str. 212. Pamiętniki *Jerzego Soroki.*

[50b]) *Siemieński* — Listy T. Kościuszki — Lwów, str. 188 — do Anny Estkowej — 20 III 1790 r.

[51]) *Korzon* — Kościuszko, 1894. Str. 187.

[52]) *Falkenstein* — T. Kościuszko, str. 188.

[53]) Rocznik Tow. Przyj. Nauk, Wilno, 1910, str. 62 — list do Sierakowskiego z 20 czerwca 1815.

[54]) *Korzon* — Kościuszko, str. 187.

[55]) *Ł. Siemieński* — Listy — str. 188 — do Anny Estkowej. 20 III 1790.

[56]) Czasopismo *Kościuszko*, Kraków, list z września 1792 r., str. 254.

[57]) Tamże — str. 283.

[58]) *Falkenstein* — Kościuszko, str. 158.

[59]) *Falkenstein* — str. 178—179.

[60]) W szkolnym ogrodzie botanicznym w Poznaniu mógłby stanąć ze składek młodzieży szkolnej skromny pomnik Kościuszki, sadzącego drzewko.

[61]) Znajomości tego języka dowodzi *Dzwonkowski* — Tad. Kościuszko, str. 44—45.

[62]) Dowodem korespondencja Kościuszki — „Przegl. Histor.", XXVI, str. 86—106 *Ad. M. Skałkowski* — Listy Kościuszki do przyjaciół amerykańskich. List do Mackintoscha pisze K. w 1814 r. wprawdzie po francusku. — Rocznik Tow. Przy. Nauk, Wilno, 1910, str. 57 — lecz widocznie po 16-letniem opuszczeniu Ameryki nie miał odwagi posługiwać się pisemnie językiem angielskim.

[63]) Propyläen-Verlag — Weltgeschichte VII, 1929. Uwagi marginesowe Fryderyka Wielkiego na podaniu z 12 V 1773 r. jednej z fabryk w Poczdamie o subwencję.

[64]) *Boy-Żeleński* — „Il. Kurjer Codz." — Dodatek naukowy 25 I 1932 r. Geoffrin prowadziła w Paryżu dom, w którego salonach gromadziło się wyborowe towarzystwo pod względem nauki i sztuki. Odwiedzała króla Stanisława Augusta w Warszawie.

[65]) *Kniaziewicz*, mający dla Kościuszki cześć głęboką, przyznaje, że nieraz nawet i rozkazy nie dosyć jasno wydawał. — Rocznik Tow. Hist.-Lit. w Paryżu 1860. *Br. Zaleski* „Karol Kniaziewicz", str. 14.

[66]) *Askenazy* — Tad. Kościuszko, — Warszawa 1917, str. 15.

[67]) Na mowę nuncjusza papieskiego w obozie pod Warszawą K. zaledwie kilka nieporządnie skleconych wyrazów odpowiedzieć potrafił. — Rocznik Tow. Hist.-Lit. w Paryżu, 1860, str. 18.

[68]) Przegl. Histor. X — str. 384. *Wł. M. Kozłowski* — Relacja francuskiego oficera sztabowego.

[69]) *Feliks Kucharzewski* — Kościuszko, inżynier. wojskowy i artylerzysta. Warszawa, 1917.

[70]) „Weteran Poznański", str. 70. — Matematyką zajmował się Kościuszko jeszcze w późnym wieku w Berville — patrz *Falkenstein*, str. 158.

[71]) *Dzwonkowski* — Tad. Kościuszko, Warszawa, 1917, str. 45. czasopismo *Kościuszko* str. 50.

[72]) Przegl. Histor. XXVI, str. 115. *A. M. Skałkowski.*

[73]) Czasopismo *Kościuszko*, str. 40—41. *Korzon* Listy otwarte itd, Warszawa 1916 — IV, str. 128.

[74]) *Feliks Kucharzewski*, str. 15.

[75a]) *Askenazy* — Tad. Kościuszko, Warszawa, 1917, str. 13.

[75b]) *T. Korzon* — Vademecum Kościuszkowskie, „Kwartalnik Historyczny", 1917, str. 401.

[76]) *A. M. Skałkowski* — Kościuszko w świetle nowszych badań. Poznań. 1924, str. 39.

[77]) *A. Próchnik* — Kościuszko jako polityk i wódz. „Przegląd Współczesny", 1926, str. 217.

[78]) *Dzwonkowski* — T. Kościuszko, str. 116.

[79a]) Np. *Clausewitz* — O wojnie, tłumaczenie polskie, Warszawa, 1928, str. 16—17. „Żadna ludzka działalność nie styka się z przypadkiem tak stale i ściśle jak wojna. W ślad za przypadkiem ogromne miejsce na wojnie zajmuje niepewność, a wraz z nią los szczęścia".

[79b]) *Dzwonkowski*, str. 18.

[80a]) *Józef Szujski* — Ostatnia nobilitacja, Warszawa, Gebethner i Wolff, Bibl. Uniwers. Lud. str. 44. Generał *Ignacy Prądzyński* — Czterej ostatni wodzowie. Poznań, 1805, krytykując ostro postępowanie Kościuszki jako wodza (str. 13-22), pozostaje mimo to z największą dla niego czcią pisząc: „Nigdy ten człowiek nie zadał fałszu sobie samemu, swojemu charakterowi" (str. 23)... „Cześć i chwała na wieczne czasy imieniowi Tadeusza

Kościuszki" (str. 31). Generał *Marjan Kukiel* — Zarys Historji Wojskowej w Polsce, Warszawa, wyd. II, str. 94, nie sprzeciwia się zarzutom Prądzyńskiego, lecz pisze: „żaden (ze współczesnych wodzów) nie przewyższa go żelazną nieugiętą wolą, wiarą w zwycięstwo, darem porywania wojska, budzeniem w niem sił moralnych i rozwijania w duszy żołnierskiej pierwiastków bohaterskich".

[80b]) „Wobec wpływów postronnych.. z reguły, daleko częściej niż możnaby sądzić, warował swoją własną, indywidualną linję wytyczną myśli i czynu". — *Askenazy,* — Akty powstania, str. VIII.

[81]) *Stefan Witwicki* — Wieczory pielgrzyma, Paryż 1845, II. Noty do artykułu „O Panach i możniejszej szlachcie", str. 31—33.

[82]) *Ad. M. Skałkowski* — Kościuszko w świetle nowszych badań. Poznań, 1925, str. 12. *Korzon* — Kościuszko, 1894, str. 609, ods. 323, pisze, że „Kościuszko praktyk religijnych może nie wykonywał"

[83a]) *Stanisław Małachowski - Łempicki.* — Wykaz Lóż Wolnomularskich oraz ich członków w latach 1738-1821. Kraków, 1929. Nakład Polskiej Akademji Umiejętności, str. 157, 173, 80, 174.

[83b]) *Ks. Stanisław Załęski* — O Masonji w Polsce, Kraków, 1908, str. 261, 33.

[84]) „Epoka", Warszawa, 1928, 5 wrzesień, „Śladami masonów".

[85]) Pomijam zaczepioną co do autentyczności „Modlitwę T. Kościuszki".

[86]) *Ł. Siemieński* — Listy, Lwów, 1877, str. 186—187.

[87]) Tamże, str. 192.

[88]) Czasopismo *Kościuszko*, Kraków, 1895, str. 283.

[89]) *Siemieński* — Listy, str. 89.

[90]) Roczn. Tow. Przyj. Nauk w Wilnie, 1910, str. 65.

[91]) Tamże, str. 86.

[92]) *Wiktor Gomulicki* — Pamiątki Kościuszkowskie, Poznań, 1917, str. 34—35.

[93]) *Dr.. Emil Kipa* — referat w Akad. Umiejętności w Krakowie. Informację zawdzięczam prof. *A. M. Skałkowskiemu.*

[94]) Rozporządzenie względem kosztowności kościelnych z 30 kwietnia 1794 r. Tad. Kościuszko, jego odezwy i raporty, Kraków, 1918, str. 161. Kościół zastosował się do rozporządzenia tego w drobnych tylko rozmiarach. Patrz *Korzon* — Kościuszko, str. 325 i *Askenazy* — *Dzwonkowski* — Akty powstania, str. 60.

[95]) *Włodzimierz Dzwonkowski* — Kwartalnik Historyczny, 1910, str. 240—241.

[96]) *A. M. Skałkowski* — Kościuszko w świetle nowszych badań, str. 27.

[97]) Odezwa do obywateli województwa wołyńskiego z 5 września 1794 r. Czasopismo *Kościuszko*, Kraków, str. 181.

[98]) *Falkenstein* — str. 146—166. U pani Récamier zbierał się wybór towarzystwa stolicy Francji.

[99]) Przestrogi dla Zeltnera. *W. Dzwonkowski* — Kwartalnik Hist. XXIV. str. 241.

[100]) *Korzon* — Kościuszko, 1894, str. 333. *J. Ossoliński:* Kościuszko posiada sztukę zagrzewania i ożywiania swoich ludzi. Zapał do jego osoby w obozie jest nie do uwierzenia".

[101]) *Falkenstein* — str. 171, 178—179.

[102]) *Korzon* — Kościuszko, 1894, str. 149, ustęp z listu gener. ameryk. *Dougalla:* przyjemny jest „jego sposób obchodzenia się z ludźmi". (D. n.)

Poznań. Bernard Chrzanowski.

PSYCHOLOGICZNE PODSTAWY NOWYCH PROGRAMÓW

dla szkół powszechnych i gimnazjum czteroletniego.

(Odczyt dla „Polskiego Radja“ na dzień 15 XI 1932 r.)

Reformator szkolnictwa, przetwarzając życie szkolne, dwa musi mieć „przed oczyma duszy“ czynniki:

1) ideał, ku któremu prowadzić chce młodzież,
2) osobowość wychowanka,

innemi słowy:

1) *to*, ku czemu chce wychowywać i kształcić i
2) *tego*, kogo chce wychować i wykształcić.

Stosunek wzajemny tych dwóch elementów oraz ujęcie drugiego z nich były niezmiernie różnorakie, w różnych okresach dziejowych.

W epokach minionych dbano przeważnie o „ideał“ i „cel“ pracy. Uwzględnienie, uznanie psychiki wychowanka, jako punktu wyjściowego pracy szkolnej, jest bezsprzecznie dopiero zdobyczą czasów nowszych.

Twórcy polskiej reformy szkolnej i nowych programów, idąc słusznie za wielkiemi hasłami stulecia naszego — „stulecia dziecka“ — psychikę współczesnej młodzieży polskiej zanalizowali i poznali. Co więcej, do niej dostosowali „nowe programy nauczania dla szkół powszechnych i średnich“. Pragnieniem ich było, by materjał nauczania odpowiadał strukturze psychicznej młodzieży polskiej w poszczególnych fazach jej rozwoju, by był zgodny z jej zainteresowaniami.

Rozumieli bowiem jasno i wyraźnie jedno: że, w przeciwnych wypadkach między materjałem nauczania a duszą młodzieży tworzy się przepaść, która pogłębia się z dnia na dzień... że, młodzież szkolna, nie znalazłszy w materjale nauczania tego, co ją naprawdę w danym okresie życia interesuje, rozdwaja się duchowo. Jedną część swych energij psychicznych — mniejszą poświęca wtedy na pracę szkolną; drugą — bez porównania większą — na to, co bardziej ją w danej chwili duchowo zajmuje. Zresztą nietylko jakość materjału nauczania musi być dostosowana do psychiki dziecka. Dostosować do niej należy także ilość materjału nauczania i metody pracy. Rozwój duchowy dziatwy nie przebiega równomiernie. Przebiega raz szybciej, raz powolniej. Są w nim okresy bujnego rozkwitu, ale są i okresy zastoju. W pierwszych nie należy dawać za mało materjału nauczania, w drugich koniecznie unikać należy przeciążenia dziatwy. Wszystkie te momenty uwzględniają nowe polskie programy nauczania.

Wydział Programowy Ministerstwa Oświaty, przeprowadziwszy dokładne badania nad poznaniem psychiki dziatwy polskiej — pier-

wszy w Europie dostoswał programy szkolne do dziecięcych właściwości psychicznych — pierwszy oparł je na psychologicznych podstawach. I w tem właściwie tkwi waga reformy programowej — reformy istotnej, sięgającej głęboko w życie polskiej szkoły i młodzieży, a nie mechanicznej „dodającej lub odejmującej jedynie pewne „nowe" czy „przestarzałe" partje materjału naukowego.

Dokonano w ten sposób rzeczy wielkiej i ważnej. Struktura psychiczna dziecka różni się bowiem bardzo od struktury dorosłych, a ponadto podlega rozwojowi, ujawniającemu się w poszczególnych fazach rozwojowych, „jak to w dalszym ciągu będzie naszkicowane".

Jakżeż „naiwnie" tworzono programy dawniej, opracowując je tak, jakby przeznaczone były dla ludzi „dorosłych". Nic dziwnego, że nie spełniały one swego zadania należycie.

Cóż więc brano pod uwagę, tworząc obecnie nowe programy nauczania dla dziatwy polskiej, a chcąc je oprzeć na podstawach psychologicznych?

Odpowiem krótko.

W okresie średniego dziecięctwa tj. do jakichś mniej więcej siedmiu lat życia, w okresie, w którym dziecko przychodzi po raz pierwszy do szkoły, posiada ono następujące swoiste cechy duchowe:

Jego stosunek do świata zjawisk jest iluzyjny, zabawowy, subjektywny. Bajka nie jest dla dziecka podówczas jeszcze bajką tylko. „Martwe przedmioty" dziecko ożywia. Wszystko dlań stać się może zabawką każdej chwili. Zabawowo-iluzyjne ustosunkowanie się dziecka do świata ma swe źródło w dziecięcych popędach i uczuciach, które „z tem, co jest naprawdę" pogodzić się nie chcą i nie mogą, które „chcą czegoś innego", „lepszego". Jest więc ono niejako samoobroną dziecięcej psychiki i naiwną ale skuteczną bronią — przed nieubłaganą surowością rzeczywistości. Ta ostatnia w tym czasie coraz konkretniej zaczyna się zarysowywać w świadomości dziecka.

Okres średniego dziecięctwa to jednak jeszcze w dużej mierze okres przewagi fantazji nad rzeczywistością, subjektywności nad objektywnością, zabawowego ustosunkowania się do rzeczywistości nad jej ujmowaniem „na serjo", to okres magicznego i bajecznego stosunku do świata.

Programy nowe dla klasy pierwszej szkół powszechnych uwzględniają w całej pełni te momenty, pozwalając dziecku, jeszcze rok jeden, cały prawie, przebywać nadal w „szkole także", w „krainie cudownych tęczowych baśni", uwzględniając w metodach nauczania w wysokim stopniu pierwiastki zabawowe, licząc się z tem, że myślenie dziecka cechuje animizm, artyficja-

lizm, naiwny realizm, nie depcząc magicznego światopoglądu dziecka, lecz tylko powoli umiejętnie, starając się go rozwijać i przekształcać.

Ale przejdźmy do okresu późnego dziecięctwa.

Poważne zmiany w życiu duchowem dziecka zachodzą około mniej więcej siedmiu lat życia, kiedy w ten okres właśnie wstępuje. Dotychczas istniały obok dziecka dwa światy, i dziecko przechodziło stale z jednego z nich do drugiego z zupełną swobodą, częściej przebywając w świecie zabawy, a rzeczywistość traktując swoiście. Obecnie następuje zwrot ku realizmowi, przejście od „świata iluzji" ku „światu rzeczywistemu", który dziecko zaczyna badać i który pragnie teraz gorąco tak samo poznać, jak dawniej pragnęło słuchać bajek, baśni i powiastek. Dotychczasowe zabawy zaczynają dziecko natomiast coraz mniej interesować. Dziecko chce coraz więcej wiedzieć, poznawać, a nie naiwnie „bawić się". Umysł dziecka skierowuje się na fakty, zainteresowania zwracają się ku przyrodzie martwej i żywej. Miejsce fantastycznego igrania zajmuje majstrowanie, konstruowanie, poszukiwanie. Zabawki dziecięce idą do kąta, a kieszenie, szafy, szuflady dziecięce zapełniają się „zbiorami, kolekcjami kamieni, motyli, monet, znaczków, roślin". Dziecko przemienia się w małego badacza, w „początkującego przyrodnika", zaczyna „dociekać", co się dzieje w przyrodzie, zaczyna, porzuciwszy „okres bajeczny", wchodzić w okres „naiwno-przyrodniczy", „naiwno-materjalistyczny", zaczyna rozwijać się coraz bardziej w kierunku właściwości, cechujących lata 9—10, zwane wiekiem Robinzona lub „wiekiem indjańskim".

Ideałem dziecka staje się coraz bardziej bowiem Robinzon t. j. symbol człowieka, który samodzielnie ujarzmia przyrodę, poznaje ją, podporządkowuje sobie. Najwyraźniej zresztą może fakt ten zaznacza się w lekturze dziecka; tu jego zainteresowania zwracają się wyraźnie bardzo „od bajek i legend" — ku „opowieściom o niezwykłych zdarzeniach, które jednak w rzeczywistości mogły mieć miejsce. Stąd to ukochanie *Przygód Robinzona* przez dziatwę w tym wieku.

W fazie późnego dziecięctwa możnaby wyróżnić dwa podokresy: pierwszy do roku mniej więcej dziesiątego, drugi do roku mniej więcej dwunastego. W obu cechą zasadniczą psychiki dziecka jest wymieniony wyżej realizm, oznaka zewnętrzna powoli lecz stale wzmagającego się dojrzewania umysłowego i duchowego dziecka wogóle, krystalizowania się w niem w coraz większej mierze form ujmowania rzeczywistości, właściwych człowiekowi dojrzałemu.

Dziecko w okresie późnego dziecięctwa osiąga w konsekwencji wysoki stopień przystosowania się do właściwych sobie warunków życia. Jest spokojne, zrównoważone, łatwe do prowadzenia. Jest wykończonym typem biologicznym „dziecka doskonałego“.

Nowe programy szkolne wykorzystały w całej pełni badania psychologiczne nad dzieckiem w tej fazie rozwojowej. Gdy chodzi o ilość materjału naukowego w programach w tym okresie, jest ona obfita. Gdy chodzi o jakość materjału nauczania, warunkuje go właśnie scharakteryzowany powyżej réalizm dziecka i dążenie do poznania świata zewnętrznego otaczających zjawisk — tudzież dziecięca robinzonada. Punktem wyjścia dla nauczania staje się najbliższe środowisko dziecka i okolica, w której żyje: z jej polami, lasami, jeziorami, kwiatami, zwierzętami i zabytkami. Ze względu na zasadnicze nastawienie psychiki dziecka w tym okresie na świat zewnętrzny, wysunięto w materjale nauczania na plan pierwszy zjawiska z dziedziny przyrody martwej i żywej i świat faktów.

Z tej dziedziny dziatwa w latach 9—12 najwięcej „wie“, chętnie przedsiębierze bowiem w tym okresie wycieczki w przyrodę, w dobranej grupie rówieśników, bez towarzystwa osób starszych, obserwuje i podpatruje życie zwierząt, zapoznaje się z różnemi odmianami owadów, gadów, ptaków, poznaje życie w lesie, na polach i łąkach. To też materjał nauczania, jaki dziatwie polskiej wyznaczyły (zgodnie z jej zainteresowaniami) nowe programy, a jaki jej poda szkoła, napewno przypadnie dziatwie do serca, zajmie ją, oczaruje i pociągnie, spotęguje chęć do tej tak „nudnej“ dawniej nauki szkolnej.

Tak samo doniosłe, a oparte na wynikach najnowszych psychologicznych badań innowację spotykamy w programie nauczania dla dziatwy w okresie przedpokwitania tj. w latach od mniej więcej dwunastego do mniej więcej czternastego (okresie, w który wcześniej wchodzą dziewczęta, a trochę później chłopcy). Wyróżnić w nim można dwa wyraźne podokresy: 1) fazę przyrostu sił, 2) fazę negatywną.

W fazie przyrostu sił, zwanej także „zapowiadającą“, cechuje dziecko nazewnątrz wzrost poczucia pewności siebie i siły duchowej. Jest to prosta konsekwencja tej pełni rozwoju i harmonji, którą dziecko osiągnęło w okresie późnego dziecięctwa zarówno pod względem fizycznym, jak i duchowym i wynikiem osiągniętej zdolności przystosowania się do warunków życia. Ale wkrótce rozpoczynają się przemiany. Obserwując dzieci z zewnątrz, zauważymy w tym okresie łatwo, że przybierają na wzroście i wadze. Dzieci gwałtownie szybko rosną, „strzelają wgórę“,

tyją. Dalej zaczynają im przypadać do gustu: dzikie zabawy, uganianie, mocowanie się, awantury. Nawet dziewczęta, zwykle naogół spokojniejsze, w tym okresie tracą zamiłowanie do bajek, lalek, a uganiają i staczają bójki, podobnie jak chłopcy.

To nastawienie dzieci i ferment znajdują swój odpowiednik w swoistej dla tego okresu lekturze podróżniczej i awanturniczej, w której się młodzież zaczytuje. Okres ten popularnie zowią *cielęcemi latami*. Pęd ku poznaniu świata jest podówczas silny. Zainteresowania skierowane są w dalszym ciągu nazewnątrz.

W fazie negatywnej dokonują się w organizmie dziecka pewne przeobrażenia; mają miejsce pewne procesy fizjologiczne, których dziecko wytłumaczyć sobie nie umie. Jest niespokojne, nieswoje, przygnębione, rozdrażnione, słabe, niezadowolone ze siebie i drugich. Wszystko je drażni, ogarnia je chwilami apatja. Następuje zkolei osłabienie zainteresowań, trudność skupienia myślowego, zastój pamięci, zmęczenie umysłowe, czasem neurastenja. Towarzyszy temu poczucie własnej niepełnowartościowości. W rozwoju duchowem dziecka następuje zastój.

Gdy programy nauczania nie uwzględniają tego faktu bardzo ważnego, dziecko nie jest w stanie odpowiedzieć wymaganiom szkoły, jego postępy w nauce obniżają się bez jego winy.

Iluż to młodych ludzi w 13, 14 roku życia wykoleiło się i powtarzało klasę, traciło rok, dwa życia lub wogóle schodziło na manowce dlatego, że dawne programy nauczania tego faktu nie uwzględniały. Niejedno dziecko, które do tej pory uczyło się wcale dobrze, w kl. III, IV gimnazjalnej z tego powodu „repetowało", „cierpiało" ... cierpiało tem bardziej, że jest to okres krnąbrności i przekory w życiu dziecka i że starsi, zrażeni jego przekornem i nieposłusznem ustosunkowaniem się do nich, nie w „zastoju rozwoju duchowego", ale w „lenistwie rzekomem" i innych „wadach" dziecka szukają przyczyn jego „niepowodzeń szkolnych".

Nowe polskie programy nauczania dla tego okresu nietylko dostosowały jakość materjału nauczania do psychiki dziecka w tej fazie, ale, co najważniejsze, zmniejszyły ilość materjału nauczania dla dzieci w fazie negatywnej (mniej więcej lat 13) bardzo poważnie, ratując w ten sposób niejedno dziecko, niejedną przyszłą egzystencję, zapobiegając niejednej tragedji dziecięcej.

Przechodzimy do analizy psychologicznych podstaw nowych polskich programów w okresie najcięższym dla młodzieży, okresie „burzy" i „kryzysów duchowych", w t. zw. okresie pokwitania, trwającym od roku mniej więcej czternastego do roku mniej więcej siedemnastego u dziewcząt, a lat osiemnastu u chłopców. U dziewcząt oczywiście okres ten i wcześniej się

rozpoczyna. Pokwitanie wprowadza w nastrój psychiczny człowieka szereg elementów nowych, w pewien swoisty sposób go przekształcając. Istnieje powszechne mniemanie, że zmiana, z którą tu mamy do czynienia, jest daleko idąca, zasadnicza. Pokwitając, rodzi się człowiek po raz drugi, jak się wyraził Rousseau.

Cztery momenty przedewszystkiem przy charakterystyce życia duchowego młodzieży w tej fazie trzeba wziąć pod uwagę:

a) płciowe dojrzewanie,

b) zwrot ku wnętrzu i własnej jaźni,

c) kształtowanie planu życiowego i pierwsze pytania „o cel i sens życia", wyłaniające się przed oczyma duszy pokwitającego,

d) wrastanie i wżywanie się młodej jednostki w tym okresie po raz pierwszy w różne dziedziny kultury i życia.

W poprzednich okresach poznało dziecko swe ciało, najbliższe i dalsze otoczenie, świat zewnętrzny. W okresie pokwitania poznaje coś nowego zupełnie. Odkrywa własny świat wewnętrzny, poznaje świat ducha, świat kultury jako jej wytwór. W związku ze stopniowem odkrywaniem świata wewnętrznego zmienia się też stosunek pokwitającego do świata zewnętrznego, z objektywno-przyrodniczego w subjektywno-psychologiczny. „Egotyzm" zaczyna dominować coraz bardziej.

Zainteresowania młodzieży w okresie pokwitania zmieniają się zasadniczo. Interesują ją teraz przeżycia wewnętrzne, psychiczne, życie wewnętrzne człowieka, jego walki i zmagania, upadki i wzloty, a więc problemy psychologiczne; interesują ją problemy religijne, zagadnienie nieśmiertelności duszy i życia wiecznego, interesują problemy etyczne, zagadnienia ekonomiczno-gospodarcze, społeczne, polityczne. Odrębną dziedzinę jej zainteresowań stanowią problemy filozoficzne, problemy celu i sensu życia wogóle, granic ludzkiego poznania, budzą się nadto zainteresowania dla świata sztuki, świata i życia towarzyskiego, wkońcu zainteresowania specjalne, indywidualne: teoretyczne i praktyczne.

Obok tego ciekawy jest przedewszystkiem jej nowy sposób ustosunkowania się do świata, ludzi i zagadnień, nie naiwny bierny i bezkrytyczny jak dotychczas, lecz właśnie aktywny, samodzielny, krytyczny, a nawet hiperkrytyczny, nadto upór i negatywne stanowisko w odniesieniu do wszystkiego, co się w formie gotowej zastaje, a przedewszystkiem w odniesieniu do wartości i prawd przez świat dorosłych reprezentowanych, co doprowadza w konsekwencji do „krytycznego przeglądu" własnej duszy i tkwiącej w niej treści, burzy duchowej, walk wewnętrznych. W dużym procencie wypadków świadomość poczucia tych zmian w młodzieży przypada dopiero na 16-ty mniej więcej rok życia.

W zrozumieniu tych głębokich przemian w duszy dziecka, zachodzących w okresie pokwitania, zwrócono na programy dla młodzieży tego wieku najbardziej troskliwą uwagę. Dla młodzieży na początku tego okresu: ilość materjału zmniejszono wydatnie. (Rok 14—15.) Dla dalszych lat zmieniono metody pracy szkolnej, dając uczniowi, zgodnie ze zmianą jego stosunku do wszystkiego większe możliwości samodzielnej pracy, pracy ręcznej, pracy na świeżem powietrzu, wycieczek zarówno harcerskich, których domaga się organizm wychowanka, jak też i naukowych. Pod względem jakości materjał dobierano w ten sposób, że uwzględniono w nim wyżej scharakteryzowane typowe dla fazy rozwojowej zainteresowania, a nadto dano możność młodzieży rozwijania swych indywidualnych specjalnych zainteresowań, tudzież pracy grupowej w większym niż dotychczas stopniu.

Koroną reformy programów i największą omal zdobyczą psychologiczną jest to, co zrobiono dla młodzieży męskiej i żeńskiej w latach od 18-go względnie 18-tu począwszy wgórę — t. j. w okresie młodzieńczym. W zrozumieniu i uznaniu tego faktu, iż jest to okres w życiu młodzieży szkolnej najbardziej ważny i ważki dla jej duchowego skrystalizowania się, ukształtowania własnej ideologji, własnego poglądu na świat, słowem, że jest to okres jej rozpoczynającego się harmonizowania i dążeń osiągnięcia dojrzałości duchowej — stworzono „liceum", mające zastąpić dawną siódmą i ósmą klasę gimnazjalną.

W niem dano młodzieży możność, w specjalnie dogodnych warunkach, pracować nad własnem wewnętrznem doskonaleniem, nad samodzielnem zdobyciem i wypracowaniem własnego poglądu na świat — harmonijnego, wolnego od sprzeczności, światopoglądu, w którym i momenty religijno-moralne i obywatelsko-państwowe i ogólnoludzkie znalazły należne sobie miejsce.

Ale o tem już obecnie mówić nie będę, przekracza to bowiem ramy odczytu, poświęconego wyłącznie omówieniu psychologicznych podstaw programów szkół powszechnych i przyszłego czteroletniego gimnazjum.

Warszawa. Dr. Jan Kuchta.

Wyspiański był wyrazem a równocześnie współtwórcą doniosłej zmiany w psychice polskiej. Po wskrzeszeniu bohaterskiej przeszłości Polski przez Matejkę i Sienkiewicza, Wyspiański ponownie wstrząsa duszami, najpierw przez jaskrawe oświetlenie słabości i tragizmu współczesnego mu pokolenia („Wesele") a potem — gdy jednym zamachem zdobył stanowisko „wieszcza" — przez swoje olśniewające wizje i proroctwa, któremi narzucał niejako umysłom kategorje niepodległości, państwa.

Leon Płoszewski w ostatnim zeszycie *Polonisty*, poświęconym Wyspiańskiemu, prorokowi niepodległości, wielkiemu poecie i malarzowi. (Rok II, zeszyt VI, 1932.)

NAUCZANIE SYNTETYZUJĄCE CZYLI ŁĄCZNE.

Z początkiem nowego roku szkolnego zaprowadziło Ministerstwo W. R. i O. P. dla klas I nowe programy nauczania. Z organizacji pracy w oddziale I szkół 7-, 6-, 5- i 4-klasowych (Dz. Urzęd. Min. W. R. i O. P. Nr. 5, z 30 lipca 32 r., str. 200) wynika, że nowe programy są ujęte w myśl nauki syntetyzującej. Dać ścisłe określenie nauki syntetyzującej jest rzeczą niełatwą. Można tylko podać i wymienić jej cechy charakterystyczne.

Nauka syntetyzująca nawiązuje do najbliższego otoczenia dziecka, do środowiska, które ujmuje jako całość i jedność. Różne zajęcia szkolne są powiązane z sobą, skupiają się dokoła pewnego tematu lub ośrodka zainteresowania, wspierają i uzupełniają się wzajemnie, tworzą całość jak najbardziej jednolitą, ciągłą, organiczną i naturalną bez przesady i sztuczności. (Dz. Min.) Zanika rozgraniczenie na przedmioty, a pojawia się podział na zajęcia globalne. Zamiast przekroju pionowego programu na przedmioty, otrzymujemy przekrój poziomy na zajęcia. Różne działy wiedzy stapiają się w harmonijną całość. Przestaje istnieć stały, sztywny rozkład lekcyjny, określający ściśle lekcje w każdym dniu, Miejsce jego zajmuje plan godzin, wykazujący, „że ogólna suma godzin, przeznaczonych na każdy przedmiot w każdym tygodniu, jest równa liczbie, wskazanej przy programie tego przedmiotu". Poniżej podaję jego wzór.

Plan godzin.

Religja	Uprawa mowy	Pisanie	Czytanie	Śpiew	Rysunki, lepienie, wycinanie i rob. r.	Rachunki, orjentacja w przestrzeni i czasie	Ćwiczenia cielesne
4*)	7			1	1	3	2

Powyższy plan godzin jest konieczny, aby nauczyciel zachował miarę przy udzielaniu poszczególnych przedmiotów. Doświadczenie bowiem poucza, że nauczyciel, który lubi śpiew, poświęca większą część godzin nauce śpiewu, nauczyciel rysunków zaś nauce rysunków. Powiązanie różnych przedmiotów w całość wymaga, aby nauczyciel, chcąc uniknąć bezplanowości, ułożył sobie plan pracy (zajęć) na każdy dzień lub tydzień i na czas całego roku szkolnego.

Niezbędną podstawą nauki syntetyzującej jest rodzimość, poglądowość, naturalność i twórczość w związku z uprawianiem

*) W archidiecezji gnieźnieńsko-poznańskiej udziela się na podstawie osobnej umowy między Kurją Arcybiskupią a Ministerstwem 4 godzin religji. Zmniejszono zato roboty ręczne o 2 godziny.

osobowości dziecka. Należy jeszcze podkreślić trzy typowe formy nauki syntetyzującej, które ją poniekąd zewnętrznie cechują i łączą, a mianowicie:

a) forma łącząca, która kojarzy poszczególne przedmioty w czasie i przestrzeni,

b) forma estetyczna, która wprowadza pierwiastek estetyczny zapomocą recytacyj, opowiadania, czytania, plastycznego i ruchowego ujęcia tematu,

c) forma produktywna, odpowiadająca dążności dziecka do czynu i działania. Jaki cel przyświeca nauce, w ten sposób ujętej?

Celem nauki syntetyzującej jest budzenie, wyzwalanie i rozwijanie sił duchowych dziecka, kształtowanie jego osobowości i uświadamianie mu celowości zjawisk życiowych.

Nasuwa się jeszcze pytanie, co decydowało o zaprowadzeniu tego nowego sposobu nauczania do szkół. Szkoła przez całe wieki swego rozwoju, szlakiem różnorodnych doktryn, oddalała się od życia. Nauka syntetyzująca natomiast sprowadza ją znów zpowrotem do życia dnia codziennego.*)

Najpierwotniejszą i najbardziej elementarną postacią w całokształcie zjawisk świata jest życie jako jedność i całość w czasie i przestrzeni. Do owej jedności i całości nawiązuje nauka syntetyzująca i dąży do przywrócenia jedności w nauczaniu, do ujęcia pewnego tematu lub zagadnienia w całości. Oznacza to próbę głębszego ujęcia życia i uchwycenia istoty rzeczy. Jest to prawdziwy powrót do natury i prawdy.

Pierwotną podstawą życiotwórczą jest synteza, wtórną zaś analiza. Ujęcie syntetyczne każdego tematu jest więc nieodzowną rzeczą na każdym stopniu nauczania, szczególnie zaś w klasach niższych.

Nauka syntetyzująca polega na metodzie dokładnego spostrzegania, czujnej obserwacji, ścisłego porównywania i samodzielnej reprodukcji, daje możność systematycznej obserwacji otoczenia i zjawisk życiowych, postępuje od rzeczy bliskich do dalszych, od znanych do nieznanych, ćwiczy zmysły, pamięć i umysł dziecka, stoi w naturalnym związku z rozwojem i życiem dziecka, wskutek tego uprzyjemnia mu pobyt i życie w szkole.

Nauka syntetyzująca opiera się na przeżyciu dziecka, w którem stapiają się w harmonijną całość wrażenie i wyrażenie, czucie i uczucie, spostrzeżenie i myślenia, poznanie i pożądanie, praca i zabawa, pieśń i ruch.

Wiadomości, nabyte na podstawie nauki syntetyzującej, mają charakter doświadczalny, praktyczno-życiowy. Młodzież uczy się

*) Patrz: *Oświata i Wychowanie*, Nr. 10, 1931 r. i Nr. 1, 1932 r., artykuł p. dr. Taubenszlaga.

bezpośrednio lub pośrednio w sposób żywy na podłożu naturalnem. Przyswojona w ten sposób wiedza i doświadczenie są pełne bezpośredniości, naturalności i prawdy życiowej.

Praca umysłowa, zajęcia techniczne i ćwiczenia ruchowe stoją w pewnym stosunku do siebie, następują po sobie odpowiednio do ruchliwości dziecka i jego niezdolności do dłuższego wysiłku umysłowego i wogóle do psychiki dziecka w tym wieku. W nauce syntetyzującej na pierwszym planie stoją samodzielna myśl i czyn dziecka, a nauczyciel jest tylko dyskretnym kierownikiem poczynań i pracy ucznia. To stanowi, jak wiadomo, istotę szkoły pracy.

Nauka syntetyzująca uwzględnia świat dziecka i dostosowuje nauczanie pod względem treści i formy do tego świata. Treść nauki stanowią typowe i zasadnicze zjawiska z świata otaczającego dziecko. Forma zaś, jak śmiałe wypowiadanie się dziecka, dyskusja, swobodna rozmowa, pokaz, śpiew, recytowanie najlepiej odpowiada żywotności dziecka, objawiających się w nielicznych pytaniach. Wychodzi więc nauka syntetyzująca od dziecka i stosuje metodę „na miarę".

Nauka syntetyzująca łączy dwa czasokresy, dwa światy w życiu dziecka, tj. jego czas przed wstąpieniem do szkoły i jego pobyt oraz życie w szkole w jedną całość.

Dzieje to się w ten sposób, że punktem wyjścia nauki jest życie dziecka i jego kraj rodzinny.

Nauka syntetyzująca daje możność łatwego wyzyskiwania wartości wychowawczych, które nam nasuwają różne pogadanki, czytanki, a szczególnie życie samo. Opiera ona wychowanie na wiedzy, której podstawą jest doświadczenie.

Nauka syntetyzująca chce ściśle związać szkołę z życiem, dlatego wymaga, aby *każda klasa* tworzyła *małą wspólnotę pracy i życia*. Uważa więc klasę jako całość i jedność, której członków nie należy oddzielać a raczej łączyć, bo tylko w atmosferze istotnej współpracy rodzi się zdrowa myśl twórcza i budzi się duch wspólnoty, karności i odpowiedzialności społecznej.

A teraz odpowiedzmy na pytanie, jak przedstawia się nauka syntetyzująca w *praktyce*.

Przy nauce syntetyzującej chodzi o wprowadzenie dziecka w świat otaczających je zjawisk i rzeczy. Dlatego podstawą nauki syntetyzującej jest nauka o kraju rodzimym i o zjawiskach życiowych. Stanowi ona wspólny mianownik, do którego dadzą się sprowadzić wszystkie inne przedmioty nauczania. Z tej dziedziny czerpie nauka syntetyzująca tematy do nauki jako ośrodki zainteresowania. Zjawiska życiowe rozpadają się na t. zw. *kręgi życiowe* (Lebensgebiete). Gdy się dokładnie przyjrzymy dziecku,

to spędza ono swe życie w domu, w szkole, na ulicy i na łonie natury. Życie dziecka w wymienionych kręgach życiowych jest zależne z jednej strony od warunków miejscowych i klimatycznych, a z drugiej od zwyczajów i obyczajów rodziny lub społeczeństwa. Z temi czynnikami należy się liczyć przy wyborze tematów. W porozumieniu z Inspektoratem Szkolnym m. Poznania opracowałem dla klas I szkół poznańskich przykłady tematów, które stanowią zarazem plan pracy na czas całego roku szkolnego.

Plan, zaakceptowany przez komisję programową, przedstawia się, jak następuje:

1) W szkole (pierwszy dzień w szkole, nasza izba szkolna, sprzęty, nazwisko nauczyciela, nazwisko i mieszkanie uczniów, zachowanie się w szkole i szanowanie obcych rzeczy).

2) W domu u ojca i u mamy (nasz dom, nasze mieszkanie, rodzina, rodzeństwo, imieniny w rodzinie, prosić, dziękować itp.).

3) U mamy w kuchni (sprzęty w kuchni, do czego służą, mama gotuje obiad, mały łakomczuch).

4) Jesień I (owoce, ogród, targ, mama idzie na targ, co przywożą ze wsi na targ, co kupują ludzie ze wsi w mieście).

5) Jesień II (w parkach, na placach, w lesie. Kasztany i inne owoce, zbieranie owoców — co z nich wyrabiamy. Szanuj kwiaty i drzewa w parkach i na placach).

6) Jesień III (wiatr na ulicy, w parku, co on wyprawia — latawiec — aeroplan z papieru i prawdziwy).

7) Rano w domu (praca, wypoczynek, wstawanie, mycie się, pacierz. Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje. Módl się i pracuj).

8) Droga z domu do szkoły (co dziecko widzi i słyszy).

9) Życie w szkole (czystość i karność w szkole, praca nad ładem i porządkiem w szkole z wyjaśnieniem elementarnych wymagań higjeny szkolnej, koledzy szkolni).

10) Zaduszki (w kościele, na cmentarzu, procesja, wspomnienie o zmarłych członkach rodziny, módl się za umarłych).

11) 11 listopada — uroczystość szkolna (godło państwa, portrety Prezydenta i Marszałka J. Piłsudskiego, sztandar, uroczystości, zorganizowane przez szkołę; św. Marcin — rogaliki — pamiętaj o ubogich; kochaj kraj rodzinny).

12) Na ulicy (ludzie, którzy mają codzienne zajęcie na ulicy: policjant, gazeciarz, zamiatacz, listonosz; ptaki i zwierzęta na ulicy: wróbel, pies, kot, osioł, koń i inne; drzewa na ulicy; zachowanie się na ulicy.).

13) Pierwszy śnieg.

14) Św. Mikołaj i dzieci.

15) W sklepach przed Gwiazdką.

16) Gwiazdka.

17) Nowy Rok (powinszowania, nasz nowy kalendarz, zegar, doba, tydzień, miesiąc, pory roku).

18) Przyjemności zimy.

19) Zabawy dzieci w domu w zimie.

20) Praca matki w domu (współudział dziecka w życiu i pracy jego rodziny. Dziecko idzie po bułki, mleko, chleb, po kartofle, węgle itp. Bądź usłużnym).

21) Mama piecze pączki — zapusty.

22) Zwierzęta domowe.

23) Zwiastuny wiosny.

24) Kwiecień.

25) Wiosna — Wielkanoc.

26) Zabawy dzieci na wiosnę (na ulicy, na placach, na podwórzu).

27) Ruch na ulicy (tramwaj, przejazd tramwajem, straż pożarna, pogotowie ratunkowe, czyszczenie i skrapianie ulic, auta, rowery, dorożki, nieszczęśliwe wypadki, ostrożność na ulicy).

28) Nasza wycieczka.

29) Z ojcem i mamą nad Wartą.

30) W ogrodzie zoologicznym.

31) Lato i zabawy dzieci latem.

32) Burza nad miastem.

33) Nasz ogródek działkowy.

34) Legendy, bajki, powiastki o Poznaniu. Ratusz.

35) Ciało ludzkie (budowa ciała dziecka, narządy zmysłowe, wyjaśnienia elementarnych wymagań higjeny osobistej: włosy, paznokcie, czyszczenie zębów, mycie ciała. — Patrz program).

36) Wakacje się zbliżają.

37) Pociągiem do Puszczykowa*) (przygotowanie do podróży, droga na dworzec, wykupienie biletu, pociąg, rodzaje pociągów, wagony, jazda w wagonie.)

Wymienione tematy mają oczywiście charakter regjonalny i nie będzie można ich przenieść całkowicie na obcy grunt. Każdy temat zawiera pewną myśl przewodnią i łatwo można go rozłożyć na mniejsze tematy, jak to przy niektórych głównych tematach podałem. Byłoby niezgodne z duchem nauki syntetyzującej, gdybyśmy nadali takiemu planowi cechę sztywności i stałości; musi on raczej być elastyczny i giętki w tem zrozumieniu, że uczący będzie mógł go zastosować do okoliczności i nastręczających się wydarzeń życia codziennego.

Wskazówki ministerjalne pouczają, że nauczyciel ma sobie dowolnie układać plan pracy „na każdy dzień i różne w różnych tygodniach“, innemi słowy nauczyciel ma sobie ułożyć i naszkicować sposób opracowania tematu. Poniżej podaję schemat, jaki

*) Miejscowość letniskowa pod Poznaniem. Red.

Sposób opracowania tematu:

Temat		Językowe ujęcie tematu					Plastyczne ujęcie tematu		Liczbowe, przestrz. i czasowe uj. tem.		Ruchowe uj. tem.
	Wrażenie	Wyrażenie przez									
		język i pismo					formę		liczbę		ruch
Najbliższe otoczenie dziecka, wiadom. o kraju rodzinnym i zjawiskach życiowych	A. Synteza materjalna. Poznanie prz. czynniki zmysłowe, umysł., uczuciowe i woluntaryst. B. Synt. form. Wart. wych.	Uprawa mowy	Nauka o języku	Śpiew	Pisanie	Czytanie	Rysunki	Lepienie, wycinanie i roboty ręczne	Rachunki	Orjentacja w przestrz. i czasie	Ćwiczenia cielesne
Zaduszki (materjał naukowy na 10 tydzień)	Święto W. Świętych. W kościele. Procesja. Na cmentarzu Wspomnienie o zmarłych członk. rodz. Opowiadania ludowe w dz. zaduszny o zmarłych. Zachowanie się na cment. Módl się za zmarłych.	1. *ćwicz. w mówieniu.* a) swobodne wyp. się dz. b) rozmowa naucz. z dz. c) swobodna rozm. między sobą i naucz. d) formułow. pytań skier. do nauczyc. i kolegów. 2. *ćwicz. słownik.* 3. *opow., recytow. i czytanie* przez nauczyc.	Wyraźne i artykulacyjne wymawianie zdań, wyrazów i sylab w związku z uprawą mowy.	Witaj królowo. Dobry Jezu.	Litera c w związku z wyrazem. Układanie piśm. łatw. i krótk. wyraz. np. cena, cera, noc, ulica lice. Łączenie poznan. wyraz. w krótkie i łatwe zdania np. co to jest, to ulica, itp. Pisanie ze słuchu (za dyktandem) wyrazów i zdań.	Odczyt. pisanych wyrazów i zdań z tablicy. Ćwiczenia w czytaniu. Wyszuk. i odczyt. w element. znanych wyrazów i zdań.	Grób, wieniec, lampka, świeczka, krzyż, dzwon.	Krzyż, dzwon, świeczka, lampka itp.	Dodawanie i odejmowanie w zakresie do 6 na konkretach, np. świece, groby, krzyże, drzewa na cmentarzu itp.	a) *w przestrzeni* cmentarz: duży, mały, okrągły, czworoboczny; grób: niski, wysoki, płaski, prostokąt., długi. b) *w czasie* wczoraj, dzisiaj, przed tygodniem.	Idziemy na cment. szybko, wolno, (ćwiczen. w chodz.) Przyklękanie. Schylanie (skłony) tułowia i głowy. Gry i zabawy.

został opracowany dla uczących w klasach i w poznańskich szkołach powszechnych. Zawiera on zarazem szkic lekcji.

Przedstawia on poniekąd obraz lekcji czyli plan zajęć i wskazuje, jak należy ująć odnośny temat pod względem językowym, plastycznym, liczbowym, przestrzennym, czasowym i ruchowym. Składa się on z dwóch zasadniczych części, a mianowicie wrażenia i wyrażenia. Czynniki, wywołujące wrażenie, mogą być natury zmysłowej, (obserwacja, spostrzeżenia, wycieczki) umysłowej, (asocjacja, porównywanie, refleksje), uczuciowej, (przeżycia) i woluntarystycznej, (nastawianie woli). Wrażenie prze do wyrażenia, a to ujawnia się, jak na to już słusznie wskazywał Pestalozzi, przez mowę, formę i liczbę. Które przedmioty ujęto pod wymienione trzy wyrażenia, wskazuje dokładnie plan. Ćwiczenia cielesne stoją w luźniejszym związku z całością. Nauka religji nie jest objęta tym planem. Idzie ona odrębnym torem.

Najważniejszym momentem, oprócz nauki pisania i czytania, „która jest jednym z środków, zmierzających do kształcenia sił duchowych dziecka, a nie celem samym w sobie", jest sprawa uprawy mowy. Uprawiając mowę, zmierzamy do wytworzenia się intuicyjnej wprawy użycia języka ojczystego. Osiągniemy to przez:

1) ćwiczenia w mówieniu a mianowicie
   a) przez swobodne wypowiadanie się dzieci,
   b) przez swobodną rozmowę z nauczycielem i dzieci między sobą,
   c) przez formułowanie pytań, skierowanych do nauczyciela i kolegów,
2) ćwiczenia słownikowe,
3) opowiadanie, recytowanie, czytanie przez nauczyciela.

Ostatni punkt ma na celu uzupełnienie wiadomości uczniów, przedewszystkiem jednak dzieci mają usłyszeć wzory pięknej mowy ojczystej.

Należy jeszcze omówić sprawę wartości wychowawczych, ujętych w planie pod nazwą synteza formalna. „Oddziaływania wychowawcze — objaśniają programy — winny przenikać całą pracę szkolną, odpowiadać ogólnym zamierzaniom i występować przy doraźnych potrzebach." Tak samo opowiadanie i czytanie przez nauczyciela oraz wiersze „winny przez sam dobór treści i metodę jej opracowania wywierać wpływ wychowawczy na uczniów. Baczyć tylko należy na to, aby one nie były zbyt długie, a treść ich zawiła".

Łączenie nauki pisania i czytania z innemi przedmiotami sprawia, jak doświadczenie poucza, najwięcej trudności. Oczywiście musi nastąpić konflikt, jeżeli nauczyciel kurczowo trzymać się będzie elementarza. Jak więc temu zaradzić? Otóż, nauczyciel

musi w związku z omawianym tematem dobrać wyrazy, na ich podstawie uczyć czytania i pisania i sam z dziećmi elementarz tworzyć. Nauka syntetyzująca bowiem przez swój charakter rodzimy wymaga elementarza regjonalnego. Taki elementarz zdobył już sobie uznanie ogólne na Zachodzie. Jeżeli się zdecydujemy dać dziecku elementarz do ręki, to musi on być prawdziwą książką obrazkową i służyć do uzupełnienia, powtórzenia i ożywienia przerobionego przez nauczyciela materjału. Do nowych programów dostosować będzie trzeba nowe elementarze regjonalne.

A teraz jeszcze parę słów o ćwiczeniu w ogólności. Wiemy, że tylko przez ćwiczenie i wprawę dojść można do umiejętności. Chcąc więc osiągnąć umiejętność pisania, czytania i rachowania, trzeba koniecznie ćwiczyć. Dlatego w szkołach wiedeńskich, gdzie nauka syntetyzująca jest zaprowadzona od roku 1924, przeznaczono w ostatnim czasie na ćwiczenia w czytaniu i rachunkach po jednej godzinie tygodniowo. Zapewne i my będziemy musieli skorzystać z tego doświadczenia.

Pod koniec kilka słów o nauczycielu. Wszystkie te nowoczesne metody, jak system daltoński, metoda projektów, ośrodków zainteresowania na nic się nie przydadzą, jeżeli nauczyciel lekcji nie przemyśli, nie będzie posiadał inicjatywy i zapału, nie będzie umiał wlać ducha w martwą materję i ją ożywić.

Osobowość nauczyciela odgrywa także w nauce syntetyzującej nieocenioną rolę. Nie będzie uczeń *zajęty*, jeżeli nauczyciel nie będzie *przejęty*.

Poznań. Bronisław Ikert.

NOWE KSIĄŻKI.

(Sprawozdania, oceny, uwagi.)

Stefanja Grodowska: *Materjały i plany do nauki syntetycznej w pierwszym roku nauczania.* Nakładem Księgarni K. Neumillera. Łódź 1933. Stron 175. Cena zł 3,80.

Na skutek głębszego zainteresowania się nauczycielstwa nauczaniem łącznem (syntetycznem) i wprowadzania tegoż na teren pracy szkolnej, daje się odczuwać w literaturze pedagogicznej brak odpowiednich wydawnictw, któreby zagadnienie nauki syntetycznej — od strony praktycznej dostatecznie i jasno rozświetliły. To też naogół z zadowoleniem należy powitać ukazanie się na półkach księgarskich wyżej cytowanej książki.

W przedmowie autorka jasno określa cel swojej książki, a mianowicie jako „próbę zebrania i ułożenia materjału do lekcyj, prowadzonych metodą syntetyczną w początkowem nauczaniu". Materjał, zawarty w tej książce, to zbiór lekcyj, przeprowadzonych z dziećmi pierwszego oddziału szkoły powsz. w Łodzi przez autorkę, i podzielony na 36 tygodni w ten sposób, że każdego tygodnia dzieci zajmowały się nowem zagadnieniem, które uwzględniało zainteresowania dzieci i ich środowisko.

Materjał zagadnieniowy obejmuje wiadomości z różnych przedmiotów

nauczania, a więc jest tam nauka czytania, pisania, rachunków, rysunków, robót ręcznych, śpiewu i gimnastyki.

Na podkreślenie przedewszystkiem zasługuje, jako cecha dodatnia książki, dość trafnie i bogato dobrany i ułożony materjał nauczania. Przy każdym cyklu (zagadnieniu), podzielonym na dni lekcyjne, autorka wymienia zakres materjału do omówienia z dziećmi, wskazuje na czytanki, opowiadania, wierszyki, piosenki[1]) itp., odsyłając czytelnika do źródeł, gdzie te materjały można łatwo odnaleźć.

Jednem słowem książka, bogata w materjały i plany do nauki łącznej, wskazuje nauczycielowi, jak należy łączyć poszczególne wiadomości z różnych przedmiotów naukowych i w jaki sposób dany materjał zdobywać.

Z przedstawionego materjału do nauki syntetycznej i lekko wskazanego sposobu przeprowadzania lekcyj wyczuwa się, że autorka zwraca baczną uwagę na rozwijanie fantazji, wyobraźni, uczuć i dążeń dziecka, na jego aktywność itp., polecając np. inscenizować, kończyć rozpoczęte opowiadanie itp.

Poza powyższemi, ogólnie uwypuklonemi zaletami tego zbiorku zwraca on jeszcze uwagę czytelnika na naukę czytania i pisania, której wyniki uwypukliła autorka pod koniec książki. Jakkolwiek p. Grodowska zastrzega się, że metodyka poszczególnych przedmiotów nie wchodzi w zakres jej książeczki, to jednak wyraźnie jest wskazany sposób przeprowadzania nauki czytania i pisania, którego nie mogę w zupełności podzielić. Nauczycielka przez cały rok pisze sama na tablicy za dyktandem dzieci, które następnie odczytują i przepisują treść z tablicy do t. zw. „Naszej książeczki“, poczem uczą się jeszcze w domu; nigdzie natomiast niema wzmianki o t. zw. technice nauki czytania, pisania czy rachowania; wprawdzie prowadząca wypisuje na tablicy od czasu do czasu trudniejsze wyrazy, ale kończy się to tylko na przepisywaniu do „Naszej książeczki“, a przecież sprawa techniki czytania i pisania jest też bardzo ważna w początkowem nauczaniu.

Jeżeli autorka doszła do dobrych wyników czytania i pisania[2]) przy takiem traktowaniu tej nauki, to, sądzę, zawdzięcza to temu, że miała w oddziale dwudziestusześciu chłopców[3]), napewno synów rodziców inteligentnych, chłopców specjalnie dobranych pod względem rozwoju umysłowego, którzy przeszli przez przedszkole, a więc już coś umieli i do tego jeszcze rodzice musieli im też dopomagać w nauce. Jakby się ta nauka przedstawiała w oddziale, liczącym 50 – 60 dzieci różnych pod względem rozwoju umysłowego, warunków życia i środowiska itp., gdyby ktoś zechciał ją prowadzić tak, jak autorka wskazuje?

Podanie materjałów i planów[4]) do nauki syntetycznej a nie uwzględnienie uzasadnienia postępowania metodycznego nasuwa przypuszczenie, że wyniki tej nauki są nieco naciągnięte. To jest m. zd. poważny minus książki, która na pierwszy rzut oka sprawia bardzo dobre wrażenie, ale po głębszem poznaniu nieco traci na wartości. Zresztą, jak sama autorka zaznacza, jest to „próba zebrania i ułożenia materjału nauczania do nauki syntetycznej“ i dlatego pomimo ujemnych stron książka ta zasługuje na rozpowszechnienie wśród nauczycielstwa, które, będąc nieraz krytycznie ustosunkowane do nowych poczynań na terenie szkoły, wyniesie wiele korzyści i rozjaśni sobie teoretyczne zasady nauczania łącznego. Sądzę, że Szan. Autorka zabierze jeszcze w tej sprawie głos i wyjaśni swój punkt widzenia, i wtedy książka jej, jakkolwiek nie pozbawiona wartości, nabierze większego znaczenia w pracy nauczyciela.

Grodzisk Maz. (woj. warszawskie). Jan Sokołowski.

---

1) Podane są melodje do znanych wierszyków.
2) Dzieci pod koniec roku szkolnego pisały dłuższe samodzielne wypracowania.
3) Klasa I a szkoły powszechnej w Poznaniu, do której mój najmłodszy syn uczęszcza, ma przeszło 70 (siedemdziesięciu) uczniów. Redaktor.
4) Plan wskazuje na ogólnikowy tok lekcyj.

KONGRES PEDAGOGICZNY W NICEI.

(VI Kongres Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania.)

W pośród tak charakterystycznych dla doby powojennej towarzystw międzynarodowych niewątpliwie jedno z czołowych miejsc zajmuje „Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania“ (*New Education Fellowship).* Towarzystwo to, z siedzibą zarządu głównego w Londynie, obejmuje dziś kilkadziesiąt państw m. i. Polskę. Tem, co zespala wszystkich członków Ligi, tak różnorodnych pod względem swej przynależności do państw, narodów, religij, związków politycznych i towarzystw pedagogicznych itd., jest podstawowy program, uchwalony na I kongresie w Calais (w r. 1921), a zawierajacy w 7 punktach zasady t. zw. nowego wychowania. Zasady te, ustalone w okresie bezpośrednio powojennym, akcentują w wychowaniu przedewszystkiem twórczą istotę dziecka i międzynarodowe braterstwo. W dalszym rozwoju wysunęło się w ideologji nowego wychowania niesłychanie żywotne zagadnienie, a mianowicie zagadnienie stosunku wychowania do przemian społecznych. Narzuciła je nietylko teorja wychowania, wnikająca coraz głębiej w społeczne uzależnienia oraz społeczną rolę wychowania, ale przedewszystkiem samo życie, które coraz potężniejszym głosem woła o nowy porządek społeczny. Dla wychowania wynikają stąd postulaty takiej organizacji wychowania publicznego, któraby czyniła zadość zasadzie sprawiedliwości społecznej, a zarazem takiej, by i wychowanie mogło przyczynić się do społecznego odrodzenia świata.

Narady kongresu nicejskiego (29 VII - 11 VIII 1932) stały pod znakiem powszechnie odczuwanej grozy kryzysu kultury współczesnej.

Niestety, należy odrazu stwierdzić, że zagadnienie to rozbrzmiewało wprawdzie, niby *leitmotiv*, we wszystkich co ważniejszych referatach kongresu a zwłaszcza reprezentacyjnych, że jednak ani pod względem merytorycznym ani organizacyjnym nie zostało należycie postawione, a tem mniej rozwiązane. Społeczna, a w dalszej linji międzynarodowa solidarność i kooperacja — oto najwyższy ton, do którego dochodził kongres i najwyższa jego mądrość, uzasadniana zresztą z rozmaitych stanowisk.

Do obniżenia wagi centralnego zagadnienia kongresu przyczyniła się ponadto typowa jego organizacja. Kongresy bowiem Ligi N. W. nie należą do typu czystych „kongresów naukowych“. Zjeżdżają się na nie obok przedstawicieli nauk pedagogicznych i wybitnych twórców pedagogiki także szerokie rzesze nauczycieli, łaknących wiedzy o nowych próbach i poczynaniach wychowania. — Nie najmniejsza to wartość tych kongresów, które stają się w ten sposób rodzajem wielkich uczelni i meetingów „nowego wychowania“, a czasem jakgdyby zborów, ożywio-

nych jedną duszą, jedną wiarą, niemal religijną. Muzyka i śpiew, od których zaczynają się wielkie zebrania wieczorne, podkreślają jeszcze bardziej ten „religijny" charakter kongresu. Wskutek wielkiej jednak liczebności uczestników organizacja kongresu traci na spoistości.

Dzieje się to zwłaszcza wtedy, gdy jak na ostatnim kongresie, sama organizacja nie stoi na należytym poziomie. Tak np. już wybór pięknej, lecz nazbyt „światowej" i hałaśliwej, a w porze letniej wręcz tropikalnej Nicei, nie należał do pomysłów zupełnie szczęśliwych i wolnych od wpływów ubocznych (agencji Cooka). Ponadto ciągłe zmiany programu, niedość sprawna technika ogłoszeń, bezmiar samorzutnie tworzących się grup i zebrań, oraz rozdzielenie wykładów na dwa, oddalone od siebie dość znacznie budynki — te i inne okoliczności należą do poważnych minusów w organizacji kongresu nicejskiego. Wreszcie, a bodaj czy nie przedewszystkiem, „polityka" zarządu, tem bardziej drażniąca na kongresie, płynącym pod oficjalną flagą apolityczności, a co więcej, równości i braterstwa około pięćdziesięciu narodów obu półkul ziemskich, reprezentowanych przez 1500 delegatów i uczestników. Drażniła przedewszystkiem niesłychana przewaga świata anglosaskiego, francuskiego oraz tym razem i niemieckiego w stosunku do innych narodów, a zwłaszcza świata słowiańskiego.

O samej treści i przebiegu kongresu trudno zdać szczegółową sprawę. Poprzestaniemy zatem tylko na podkreśleniu najważniejszych szczegółów. Po uroczystościach wstępnych kongres przystąpił do pracy. Praca ta toczyła się przed południem i po południu. Przed południem odbywały się od godz. 9—10 t. zw. czytania (*Lectures*) tj. wykłady o charakterze zasadniczym, a w dalszych godzinach referaty w sekcjach oraz t. zw. kursy. Sekcyj było 10, a poruszano na nich zagadnienia, dotyczące kultury ogólnej i przysposobienia zawodowego, rodziny, wychowania szkolnego i pozaszkolnego, kształcenia nauczycieli, współdziałania międzynarodowego, dwujęzyczności w szkole, szkół wiejskich, stosunku psychologji do szkoły itd.

Równocześnie odbywały się t. zw. kursy, których było również 10, a na których omawiano nowe kierunki wychowania we Francji, Niemczech, Ameryce, nowe kierunki w psychologji wychowania, twórcze samowyrażanie się dziecka, rolę wiedzy w nowem wychowaniu, szereg nowych metod nauczania (Decroly, Montessori, Winnetki) itd. Po południu odbywały się w godz. 5—6,30 wykłady oraz pokazy filmów, — a wieczorem o godz. 8—10 uroczyste reprezentacyjne wykłady czołowych przedstawicieli nowej pedagogji u rozmaitych narodów, poprzedzone muzyką i wspólnym śpiewem.

Poza tem i poza niezliczonemi nieoficjalnemi zebraniami poszczególnych grup narodowych — pracowały komisje, takie jak np. dla spraw kształcenia nauczycieli, dla spraw egzaminacyjnych, dla psychologji wychowawczej.

Już schematyczny przegląd uwypukla dostatecznie olbrzymią pracę kongresu i jego uczestników. Na wymienienie nazwisk, a tem mniej na omawianie choćby najwybitniejszych wykładów niema tu miejsca. Tylko wspomnieć tu możemy o niezmiernie ciekawych wystawach z zakresu nowego wychowania.

Na osobną wzmiankę zasługuje udział Polski na kongresie.

Polska sekcja przygotowała się bardzo sumiennie do udziału w kongresie. Niestety, trudności paszportowe i finansowe nie pozwoliły wszystkim osobom, wśród nich bardzo poważnym przedstawicielom naszej pedagogiki, przybyć do Nicei. Wskutek tego niestety grupa polska okazała się nieco za szczupła. Mimo to zaznaczyła ona swój udział w pracach kongresu w sposób wybitny i samodzielny. Skromnie, ale niezwykle celowo i artystycznie (przez p. wiz. min. Jadwigę Michałowską i p. wiz. Zbyszewską) urządzona wystawa polska stała się wręcz rewelacją. Bardzo żywotny był udział polski w komisjach, zwłaszcza w komisji kształcenia nauczycieli (Michałowska, Mirski, Radlińska). Z polskich wykładów i referatów na wysokim poziomie stały wszystkie, a więc wykład dr. Radlińskiej na temat „Przyczyny niepowodzeń w szkole“, dr. Mirskiego „O nowej nauce o nauczycielu czyli pedeutologji“, Oderfeldówny „Jednostka i solidarność społeczna w świecie, który nadchodzi“, i wiz. Michałowskiej „O nowym ustroju szkolnym w Polsce“.

Wreszcie i w zakresie artystycznym Polska stanęła na wyżynie dzięki osobnemu koncertowi polskiemu w wykonaniu znakomitej pianistki Marji Mirskiej, która świetnem odegraniem utworów Chopina, Paderewskiego, Stojowskiego, Szymanowskiego i i. wywołała ogólny zachwyt.

Jeżeli ponadto wspomniemy jeszcze o urządzonem z inicjatywy polskiej zebraniu ogólnosłowiańskiem uczestników kongresu, tudzież o dwu „herbatkach“ w miejskiem Kole Polskiem, to wypadnie stwierdzić, że grupa polska, mimo znacznych trudności, godnie spełniła niełatwe swe zadanie.

Należy jeszcze dodać, że Polska, jedna z pierwszych z pośród wielu innych państw (Niemcy, Austrja, Holandja i in.), zaprosiła do siebie następny kongres, który odbyć się ma w r. 1935. Niestety, istnieje obawa, czy „wyższa polityka“ Rady L. N. W. nie pomiesza nam i tu szyków. M.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.